

O USO DE TAREFA COLABORATIVA NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR FALANTES ADULTOS BRASILEIROS

The Task-Based Approach in Spanish Learning for Brazilian speakers

Wagner MONTEIRO, Celin-UFPR¹

Terumi VILLALBA, UFPr²

RESUMO: Esse estudo tem por finalidade estabelecer diferentes estratégias de comunicação em classes de língua espanhola. Para isso, a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991) surge como o ambiente de análise, já que é nela que conseguimos acompanhar a construção do conhecimento do aprendiz, estabelecido por um nível real e um potencial, e construído necessariamente com ajuda de um educador. Portanto, para que o educando perceba como está sendo construído seu conhecimento, a tarefa colaborativa tem se mostrado um grande auxiliador, com base em contribuições de ELLIS, 2000 e GRAÇA, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Tarefa Colaborativa; Aprendizagem de ELE; Estudo longitudinal.

ABSTRACT: The present study aims to establish different communication strategies in Spanish classes. For this, the zone of proximal development (VYGOTSKY, 1991) becomes the environment in which the analysis takes place, since it is in it that we can monitor the construction of knowledge by the learner, established by a real and a potential level, and necessarily built up with an educator's help. Therefore, for the student to be able to see how his knowledge is building up, task-based activities have been of great help, based on contributions from ELLIS, 2000 and GRAÇA, 2011).

KEY WORDS: Task-based Approach; SFL Learning; Longitudinal Study.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este estudo surgiu no seio de um projeto CNPq intitulado “O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal” (LIMA, M. S., 2010), motivado por um conjunto de fatores que podem ser reunidos em dois grupos. Se por um lado, a noção de tarefa colaborativa como prática pedagógica já vem sendo discutida no exterior desde os anos 1990, por outro, no contexto brasileiro, ela só ganha força como tema de pesquisa na última década (LIMA, 2002, 2004 e 2006; LIMA e PINHO, 2007, entre outros), principalmente na área de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

¹ Mestrando em estudos literários pela UFPR e professor do Centro de línguas da instituição (CELIN)

² Doutora em linguística aplicada pela UFRGS e professora do departamento de línguas estrangeiras modernas da UFPR (DELEM)

No caso específico do ensino de espanhol para brasileiros, o uso de tarefas colaborativas ainda não foi suficientemente explorado, talvez porque o ensino desta língua só foi reintroduzido no ensino médio de forma obrigatória em 2005 (decreto lei 11.161/05 – MEC), o que significa que existe um longo caminho tanto em termos de formação de docentes quanto de estudos científicos que a sustentem. Basta lembrar que no território nacional as discussões sobre questões de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) estão restritas a pequenos grupos de pesquisadores concentrados no eixo Rio – São Paulo. A urgência de ampliar o espaço de estudo em benefício do trabalho em sala de aula não é só teórica, mas prática, já que se torna cada vez mais necessário compreender o processo de aprendizagem de idiomas por falantes pós-adolescentes para adequar a(s) metodologia(s) à realidade escolar, que é caracterizada pela falta de infraestrutura, de recursos humanos e materiais, de política educacional atualizada, sem falar na carência generalizada de responsabilidade em relação ao objetivo estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à formação de cidadania. Ante esta constatação, parece mais do que justificado o interesse pela reflexão sobre a noção de tarefa colaborativa, que se fundamenta na teoria sociocultural de Vygotsky, e que pode contribuir para revisar a tarefa docente em sala de aula quando se trata de ensino de uma língua estrangeira tão próxima à língua materna do falante brasileiro, que esta tarefa chega a ser menosprezada.

II. QUESTÕES TEÓRICAS

A principal mudança em relação às abordagens tradicionais de ensino de ELE que a teoria sociocultural traz é a concepção de linguagem, pois a língua deixa de ser vista apenas como um sistema linguístico para ser vista como uma ação social, o que implica fundamentalmente um olhar sobre os indivíduos que, num determinado contexto e sob determinadas condições, interagem verbalmente. Já não se trata de desvincular a língua de seu usuário e analisa-la como objeto científico, mas de repensa-la não só como instrumento de comunicação, mas também como um elemento constitutivo do sujeito, que se revela como um ser histórico mediante a relação dialógica que estabelece com outros indivíduos igualmente marcados pela história. Em outras palavras: o foco do especialista se desloca da estrutura da oração, seja no nível que for, para o enunciado, pois importam mais o processo e o produto de interlocução – que incluem os participantes do discurso – do que a natureza

sintática do texto, o que leva a outra forma de pensar a metodologia de ensino de línguas, a qual será discutida mais adiante.

Assim, a língua é concebida como prática de interação social; e isso pressupõe a importância do contexto em que ela ocorre, assim como também sugere que pode haver dissonâncias de vozes e assimetria na relação. Vygotsky aproveita essas indicações para postular um dos conceitos mais caros para os seguidores da teoria sociocultural, que é a negociação de sentidos. Os interlocutores estariam constantemente revisando, reiterando, corrigindo, ampliando, parafraseando o enunciado, e nesse jogo verbal os participantes do diálogo estariam transformando ou ratificando o que já é conhecido, bem como elaborariam e adquiririam novos conhecimentos. Conforme este teórico, no caso de aprendizagem de línguas estrangeiras, o ato de compartilhar dúvidas e certezas entre os parceiros é determinante para que o que acontece linguisticamente no âmbito social passe para o processamento cognitivo.

Na realidade, Vygotsky se ancora em outros estudos de psicologia cognitiva para postular a noção de ‘zona de desenvolvimento proximal’ (ZDP), entendida metaforicamente como o espaço em que o conhecimento se desenvolve através da atitude cooperativa dos aprendizes, pois nele se processam os dois tipos de conhecimento: o real, em que é possível solucionar os problemas sem uma ajuda externa, e o potencial, em que necessita de um interlocutor mais proficiente, papel normalmente exercido pelo professor e/ou pelo parceiro. Por outro lado, a ZDP funcionaria como um indicador da construção do conhecimento ‘real’ que o aprendiz provavelmente atingirá. Ou seja, analisando os dados produzidos na ZDP, pode-se prever o que o aprendiz conseguirá realizar sem o apoio de um interlocutor.

Dentro da ZDP é que se desenvolvem as estratégias de comunicação ativadas pela necessidade de dar prosseguimento à tarefa e à conversa. Ao tratar da teoria cognitiva de reação em cadeia, Fernandes-Boechat (2000) mostra que os aprendizes usam-nas para compensar as lacunas de língua e, assim, dar conta das mensagens com êxito. Elas podem ser de quatro tipos, a saber: a) estratégias não-linguísticas (mímica e gestos); b) estratégias cooperativas (apelo por ajuda); c) estratégias baseadas na língua materna (empréstimo, tradução literal); d) estratégias baseadas na interlíngua (supergeneralização, paráfrase, cunhagem de palavras). Vistas desse modo, seriam mais do que meras formas de manter o diálogo, isto é, podem ser entendidas como componente essencial do processo de aprendizagem. Justifica-se assim a necessidade de captar os momentos da comunicação

que, para os efeitos deste estudo, são contextualizados em sala de aula onde os aprendizes realizam tarefas determinadas pelo especialista.

Sobre a tarefa, convém explicitar que esta difere do tradicional exercício uma vez que implica comunicação em situações reais (Littlewood, 2004)³, o que, por sua vez, significa que existe um envolvimento subjetivo do aprendiz na atividade, desencadeando um processo de compromisso que aumenta a chance de assimilação. Por se tratar de comunicação, pressupõe-se a participação de outro sujeito: entre os dois deve se estabelecer uma relação dialógica de colaboração; daí o nome de ‘tarefa colaborativa’, pois é mediante a ação social do falar que os indivíduos compartilham saberes e é através dela que podem discutir as dúvidas e os desafios linguísticos, promovendo a construção conjunta de conhecimentos (‘scaffolding’ ou andaime) em que a contribuição de cada um dos parceiros permite o processamento de informações, as quais deverão ser internalizadas. Na realidade, diferentemente das abordagens tradicionais em que o professor ‘ensina’ e o aluno ‘aprende’, trata-se de uma situação comunicativa que deve ser verbalizada pelos parceiros, e que ao fazê-lo, transformam-na em experiência de vida e, como tal, ela adquire melhores condições de ser internalizada. Dito de outra forma: se antes, o aluno era visto como um elemento relativamente passivo da aprendizagem, agora se transforma em aprendiz prioritariamente ativo desse processo, tornando-se tão responsável pelo mesmo que, com a prática, atinge a autonomia. Coincidindo com a teoria sociocultural de aprendizagem de línguas estrangeiras, o que a avaliza é justamente a ideologia de educação: foi superada a fase de dotar o aluno de determinados conteúdos para dar conta das questões acadêmicas e passou-se à outra em que o sujeito histórico é preparado para enfrentar os problemas da vida.

Por outro lado, é importante ressaltar que a tarefa colaborativa não funcionaria se os participantes não se mostrassem comprometidos. Isso pode ocorrer quando o mais experiente não se dispuser a ajudar o colega, ou se um deles ou ambos não se sentirem identificados, o que invalidaria a tarefa porque não haveria ocasião de interação real, nem de andaime, e nem de ZDP. Seja qual for o motivo de se ter criado uma situação para a prática de tarefa colaborativa, o papel do especialista parece ser fundamental para compor um contexto minimamente favorável que, conforme Abrami (1996), pode ser traduzido em cinco condições ideais: a) os parceiros devem ter objetivo comum; b) dever haver interdependência; c) deve haver ajuda mútua; d) os parceiros devem aceitar as diferenças;

³ Nesse sentido, Ellis (2000) destaca que a diferença entre o exercício e a tarefa consiste em que na realização do primeiro, a habilidade linguística é pré-requisito, enquanto que na segunda, ela é desenvolvida.

e) os participantes devem se responsabilizar pela tarefa. Além disso, ao professor cabe o papel de ser o apoio durante a realização da tarefa, quando a negociação de sentido⁴ (e de forma) chegar a um impasse e houver o risco de interrupção no diálogo.⁵ Por último, cabe-lhe também a função de provocar os aprendizes no sentido de que percebam como estão construindo sua aprendizagem. Não se trata apenas de uma conscientização metalinguística, mas principalmente do próprio processo de aquisição de novos conhecimentos, pois esta noção é que sustentará o seu grau de autonomia como aprendiz e como sujeito histórico.

Finalmente, convém recordar que na realização de uma tarefa colaborativa, muda o papel do professor como divulgador de conhecimentos para o de orientador durante todo o processo de aprendizagem, levando em consideração que o seu discurso influencia diretamente na maneira com que a tarefa é encarada pelo aprendiz (Lima, 2010). Nesse sentido, sua atuação parece ser menos importante, uma vez que deixa de ocupar o espaço da sala de aula de forma contínua e ativa, cedendo o protagonismo aos alunos. Na realidade, na abordagem por tarefas a sua função é revista qualitativamente, pois se o processo de aprendizagem passa a ser dos próprios aprendizes, a condução do mesmo e o suporte que deve oferecer são de sua competência. Enfocado assim, um dos momentos mais relevantes do trabalho em sala de aula é a sua intervenção direta como administrador dos erros e dos riscos que os parceiros da tarefa apresentam, não no sentido de correção tradicional entendida muitas vezes como punição, mas de criação de oportunidades e pistas para retificação que devem surgir com maior frequência quando o professor/orientador se mantém numa posição discretamente distante.⁶ Assim, o termo ‘erro’ como desvio de padrão assume o significado de ‘feedback corretivo’, sustentando o diálogo e as estratégias comunicativas, o que compõe o contexto cognitivo de aprendizagem.

⁴ *It follows from the Interaction Hypothesis, whether in its early or late form, that what is important for acquisition is the opportunity for learners to engage in meaning negotiation* (Ellis, 2000, p. 199).

⁵ Nesse momento é possível que um dos parceiros acabe usando a paráfrase como estratégia que, no caso específico de aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros, não seja produtivo porque leva à consolidação (fossilização) da interlíngua sustentada pela proximidade entre a língua materna e a língua estrangeira em questão. Este problema será discutido com mais detalhes na análise dos dados.

⁶ Uma das dificuldades do professor na prática de tarefas colaborativas é abdicar de suas prerrogativas docentes como detentor de conteúdos específicos e respeitar o ritmo mais lento de construção compartilhada de conhecimentos, o qual se deve ao vaivém de hipóteses e alterações antes de se chegar a uma conclusão. A aprendizagem não é vista mais como um processo vertical, mas horizontal.

III. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Embora tenham sido usados quatro tipos de materiais para coleta de dados para a pesquisa geral, neste estudo só o primeiro será descrito e analisado. Trata-se de um *jigsaw* (v. anexo 1) em que os participantes⁷ (doravante, W e L) foram convidados a ordenar as figuras obedecendo a uma sequência narrativa lógica. No segundo momento, os dois tiveram que escrever a história, ao que seguiu uma atividade de avaliação informal, em que comentaram as impressões da tarefa. Duas semanas mais tarde, o par se reuniu para revisar o texto e reescreve-lo. Em todas as etapas os dois verbalizaram em voz alta as dúvidas, o pedido de ajuda, a necessidade de confirmação, a correção e a autocorreção, procedimentos que foram sugeridos pela pesquisadora que interveio apenas para sinalizar os problemas linguísticos que pudessem interferir na comunicação.

Para a transcrição das falas gravadas foi usada a convenção de Atkinson & Heritage (1984), que será explicitada abaixo para facilitar a leitura dos excertos.

, (vírgula):	entonação de continuidade
. (ponto final):	entonação descendente
? (ponto de interrogação):	entonação ascendente
: (dois pontos):	prolongamento do som
[] (colchetes):	fala simultânea ou sobreposta
() (parênteses vazios):	segmento de fala que não pode ser transcrito
(()) (parênteses duplos):	observações

Desde o primeiro momento a tarefa foi compartilhada, porque os dois aceitaram participar do experimento como membros de um grupo de pesquisa da Iniciação Científica e, por isso mesmo, se comprometeram a colaborar de igual para igual, sem necessidade de estabelecer *a priori* qual dos dois era o parceiro mais experiente em língua espanhola. Na prática, ambos possuíam o mesmo tipo de conhecimento linguístico, principalmente por terem sido colegas desde o nível básico.

Também desde o primeiro momento configurou-se o problema tradicional no processo de aprendizagem de ELE por falantes brasileiros. No excerto 1, que corresponde à atividade de ordenação das figuras, o foco está centrado no sentido, e é nesse nível que se estabelece a negociação:

Excerto 1
W – Entonces, vale. El sol está naciendo,
L – La chica está dormien:do.

⁷ Os dois alunos participam do grupo de Iniciação Científica. Seu domínio de língua espanhola pode ser considerado de nível intermediário avançado, pois se encontram no último ano do Curso de Letras/Espanhol.

W – Sí, seis en punto, [seis y uno.]
 L – [Seis y uno. ().]
 W – [Entonces:, seis,] seis y uno. Sí. Aquí: ella ya está: yendo a la escuela.
 Entonces: uno de los últimos, ¿no?
 L – ((baixinho)) – [().]
 W – [Aquí] son la: seis. Entonces, aquí, aquí el despertador no, todavía no había
 so, sonado. Entonces creo que ese es antes de ese. ¿Cierto?
 ((breve silêncio))
 L – [Sí.]
 W – [Porque, ó,] si, é, estaba durmiendo y aquí ya está: sonando.
 L – Y aquí porque es ses y uno.
 W – Sí, () es uno de los últimos, ¿no?
 L – É, está:,

É possível considerar natural a preocupação que os dois demonstram pelo sentido, uma vez que a tarefa inicial consistia em observar as figuras desordenadas e formar a sequência narrativa. Por outro lado, a concentração na sequenciação parece tê-los tornado insensíveis à questão formal, a tal ponto que nenhum dos dois duvida da expressão do outro, nem se observa a autocorreção, o que do ponto de vista linguístico invalidaria a eficácia da tarefa colaborativa. Inclusive a atitude do par permite sugerir que neste excerto ocorre mais um monólogo do que um diálogo, em que W assume o papel de parceiro mais competente, com a aquiescência de L, pois é W quem usa expressões como ‘no?’ e ‘cierto?’, buscando mais confirmação do que ajuda. Tanto a abertura da conversa quanto a condução é dada por W, enquanto que a fala de L é praticamente uma reiteração de seu próprio enunciado, centrado no horário.

A indicação de que nesse momento o par não parece estar consciente do que significa realizar uma tarefa colaborativa se revela não só no nervosismo de L que opta pelo silêncio ou por uma expressão ininteligível, bem como nos erros gramaticais (‘dormiendo’, ‘/sés/’), quanto na aparente insensibilidade de W que não os percebe. Numa leitura mais acurada dos dados, valendo-se do fato de que a pesquisadora conhece os dois participantes, é possível supor que intuitivamente W se dá conta dos problemas de L, pois em alguns momentos repete de forma correta o verbo ‘durmiendo’, mas desta vez é L quem parece imune às correções. Esta constatação de insensibilidade merece um parêntese, pois é um fenômeno bastante comum no processo de aprendizagem de espanhol por aprendizes brasileiros. É do conhecimento do leigo que o espanhol e o português são idiomas gramaticalmente próximos, e que muitas vezes a compreensão entre os dois falantes é possível mesmo sem um estudo formal, devido ao uso de estratégias comunicativas. Do ponto de vista psicológico parece ocorrer um relaxamento na atitude do aprendiz reforçado na crença de que são línguas irmãs. É no nível intermediário que as

diferenças são constatadas, porque é quando as semelhanças e as falsas semelhanças confundiriam os aprendizes, fomentando um sentimento de insegurança. Nessa etapa, há os que já iniciaram um forte processo de fossilização, em que as formas semelhantes e/ou quase semelhantes são cognitivamente rejeitadas (Nakuma, 1998), e os que conseguem construir dois sistemas linguísticos, apoiando-se nos estudos sociopragmáticos, pois é nesse plano que as diferenças podem ser explicadas cientificamente. No caso de W e L, o primeiro se mostra mais à vontade em usar a língua espanhola do que L, embora ambos estejam oficialmente no mesmo nível: L parece receosa de se expressar em língua estrangeira, e este receio não lhe permitiria compreender as correções que W lhe oferece de forma quase inconsciente. Por sua vez, na primeira menção à hora W não percebe seu próprio erro (seis en punto), pois omite o artigo ‘las’, que ele próprio altera na segunda vez (son la: seis), sem ter recebido um *feedback*.⁸

Após a conclusão da tarefa, a pesquisadora pediu a impressão dos participantes sobre o grau e o tipo de dificuldade da atividade e o nível de satisfação em relação ao resultado obtido. Novamente é W quem toma a iniciativa e L parece hesitante na resposta, como se pode observar no Excerto 2:

Excerto 2

W – Nos pareció: fácil, no: tuvimos gran:des dificultades. Vocabulario no sé, creo que, pocas, porque: teníamos que saber que, é:, que la chica estaba desper, eh:, despertando, ¿no? Que después levantaba, que: peinaba su pelo, cepillaba sus dientes:, teníamos que saber que “despertador”, es “despertador” también en español y que, despertador “zona”, o “suena”. “Suena”. Creo que es. Eh, sí. ((risada de W)) Que, que el despertador “suena”, no “sona”. ((fungada de W)) Estaba, eh:, estaba sonando. ¿Qué, qué te pareció?

((breve silêncio))

L – Para mí fue:, fácil, también.

W – Eh:.

L – No me pareció,

W – [ninguna.]

L – [Porque] son pocas:, pocas imágenes.

W – Sí.

L – Entonces es más fácil deducir.

W – [Sí.]

L – [Como] por ejemplo este que eh: las ses, horas y este:

W – [Seis y uno, pero ya está: sonando.]

Ambos reconhecem que a tarefa foi fácil: no caso de W fica evidente que o seu foco prioritário é a questão lexical, e nesse sentido tenta justificar a suposta facilidade no fato de

⁸ Um exemplo de *feedback* corretivo aparece em outro excerto, quando L interrompe W porque teve dúvida em relação ao termo ‘baño’ que W tinha usado (corretamente). W se mantém firme e L parece lembrar-se ou convencer-se de que ‘ir al baño’ corresponde a ‘ir ao banheiro’ e não ‘tomar baño’.

que tinham que conhecer esse tipo de vocabulário, ou seja, considera que o vocabulário necessário para relatar a história de uma jovem que está dormindo, mas que acorda quando ouve o despertador e se prepara para ir à escola, escovando os dentes e penteando o cabelo, faz parte do conhecimento básico de espanhol. Efetivamente, a narrativa não oferece complexidade em relação ao vocabulário em si, mas quando o par é solicitado a compor um relato, espera-se que tenham competência para elaborar um texto, o que implica outras habilidades além de uma simples relação de palavras. Por outro lado, L começa timidamente a tocar no objetivo da tarefa, que é a sequência narrativa, e se refere a sua simplicidade, composta de ‘pocas imágenes’, o que leva esta participante a concluir que é ‘fácil de deducir’.

O que chama atenção no par é o fato de desconsiderarem o nível formal do enunciado, tanto é que W parece ignorar que L continua pronunciando /sés/ em vez de /seys/, bem como mostra insegurança na forma verbal do ‘sonar’, em que as duas possibilidades, ‘sona’ e ‘suená’ co-ocorrem antes de optar pela forma correta ‘suená’. A fala da participante L também revela que certas estruturas básicas da língua espanhola não estão totalmente internalizadas, pois numa produção oral em forma de diálogo com um colega de confiança em que aflora o conhecimento de modo natural, a co-ocorrência de ‘seis y uno’ (Excerto 1) e de ‘las seis, horas...’ (Excerto 2) não só indica uma interlíngua em construção, mas também a probabilidade de fossilização, uma vez que já o falante se encontra no nível intermediário avançado.

Mesmo sem que outros estudos avalizem, o que este estudo sugere é o fato de que no caso de aprendizagem de espanhol por jovens brasileiros, o risco de cristalização de formas erradas se deve em grande parte à falta de consciência dos aprendizes de seus problemas linguísticos. O apoio nas estratégias comunicativas parece impedir a correção, o que implica que sem o *feedback corretivo* um dos pontos fortes da tarefa colaborativa torna-se inoperante, pois a sua principal característica é a co-construção de conhecimentos, que neste caso não se produziu em dois sentidos: a) nenhum dos dois participantes aproveitou a contribuição do outro; b) na prática, não houve uma relação dialógica em termos de comunicação real, pois cada um cumpriu didaticamente sua parte de fala como obrigação nos moldes tradicionais.

O próprio par considerou inútil a tarefa colaborativa: “a tarefa foi fácil e [...] não havia a necessidade da realização colaborativa.” Inclusive reforçam essa avaliação comparando o seu ponto de vista com os estudos realizados por Lima (2010), e justificam a

diferença entre o caso de brasileiros aprendendo inglês e de brasileiros aprendendo o espanhol, reiterando a crença de língua fácil baseando-se apenas no nível gramatical. É nesse nível que se observa a ocorrência de transferência linguística, como no caso da expressão ‘peinaba su pelo’ ou ‘cepillaba sus dientes’ (W), onde se percebe claramente a transposição do português ‘pentear o cabelo’ e ‘escovar os dentes’, quando em espanhol é suficiente dizer ‘peinarse’ e ‘cepillarse los dientes’. A indicação de que não se trata de um aprendiz do nível básico está no uso do pronome possessivo ‘su’, o que não acontece na língua materna de W; por outro lado, o indício de que não atingiu o nível intermediário superior está no emprego incorreto do possessivo ‘su’, fazendo caso omissivo do valor de possessivo do pronome pessoal ‘se’ neste contexto.

Apesar de terem reconhecido que pela simplicidade da tarefa não haveria necessidade de colaboração, sugerindo que esta só seria significativa conforme o grau de desafio linguístico proposto. No entanto, na sessão com a pesquisadora em que ela apontou as hesitações na fala dos dois, eles revisaram a afirmação anterior de que poderiam ter resolvido a atividade individualmente.

Excerto 4

P – Y: la duda era si, e:, podría ser “despertar” o “sonar”.

W – Sí, E: yo [no tengo duda.]

P – ¿Y por que escogieron “sonar”? ¿Y dejaron de lado “despertar”?

W – He escogido “sonar” porque: me acordaba que el despertador sonaba.

P – Uhum.

W – [()].

P – [¿Y en tu caso], L?

L – En mi caso no estaba muy claro.

W – Sí, estaba con duda, [¿no?]

L – [Pero] después W usó:, esta [palabra y yo:]

W ((interrompendo)) – [Y ya que:], sí.

L – Yo, yo usé también.

W – Uhum.

L – Estaba en la duda entre esta y otra y después él, elegió por mí.

W – Sí. Ahí está [la: e:, la colaboración.]

L – [Y empecé a usar la misma palabra.]

É W quem reconhece o papel da colaboração numa atividade de língua estrangeira, pois L parece manter uma relação de submissão, isto é, no momento em que se expressa ‘después él, elegió por mí’, sugere que não participa como parceiro que contribui, mas como ouvinte. Para L, W estaria substituindo o professor tradicional e paternal que comanda as ações didáticas enquanto os alunos acatam as instruções e/ou orientações, o que colocaria em risco o processo de aprendizagem. No entanto, esta atitude quase passiva

desaparece na sessão realizada duas semanas depois, quando os dois participantes produziram o texto escrito, e desta vez quem tomou a iniciativa foi L.

Excerto 5
L – El sol
W ((interrompendo)) – [El sol]
L – ((continuando)) – [Estaba] naciendo.
W – El sol. estaba.
L – naciendo.
W – naciendo.
L – ((continuando)) – Encuen, [encon,]
W – [Mientras.]
L – É. O:, encuan to o mientras,
W ((baixinho)) – naciendo.
L – La chica,
W – ((baixinho)) – mientras,
L – todavía estaba dormiendo.
W – Mientras, la chica, todavía,
L – estaba dormiendo

A dúvida que L demonstra ter em relação ao conector “mientras” revela, de um lado, a dificuldade do aprendiz brasileiro em estabelecer a fronteira entre a sua língua materna e esta língua estrangeira, já que em espanhol existe a expressão ‘en cuanto a’, correspondente a ‘quanto a’, e essa semelhança formal – ortográfica e fonológica – parece dificultar o acesso e à assimilação de ‘mientras’. Em geral, este fenômeno ocorre no nível intermediário. Mais uma vez, se evidencia a diferença entre W e L no que se refere ao domínio linguístico em espanhol, pois o primeiro já internalizou esse conector enquanto L parece oscilar entre as duas formas. No entanto, neste excerto o destaque é a mudança de atitude de L frente à tarefa colaborativa, pois se mostra mais confiante e mais participativa, o que permite supor que existe uma fase prévia ao estabelecimento da ZDP e da realização da co-construção de conhecimentos. A língua entendida como agir social que se dá num determinado contexto só se torna possível e/ou proveitosa no momento em que os interlocutores passam a compartilhar as regras comunicativas. Além disso, é necessário levar em consideração a passividade de um dos participantes, a qual pode ser aparente: nem tudo que se expressa verbal ou gestualmente é significativo do ponto de vista de aprendizagem, assim como nem tudo que não transparece é sinal de não aprendizagem. É o caso de L, que se mostrou bastante passiva no excerto 4, principalmente em relação ao

verbo ‘sonar’, deu prova de que a informação oferecida por W foi processada devidamente⁹, o que pode ser observado no seguinte excerto:

Excerto 6

W – Sí, A las [seis]

L – [horas], la chic, e: não, el despertador sonó.

W – E: a las seis el despertador,

L – sonó, y aparentemente la chica: aún estaba durmindo.

Após a revisão conjunta do texto e a sessão de visionamento, ambos concordaram que a colaboração favorece a aprendizagem, pois reconheceram que há oportunidades de reflexão metalinguística e que o fato de verbalizar as dúvidas permite tomar consciência dos erros e do tipo de problemas. Apesar da percepção do valor do *feedback corretivo*, no caso de duas línguas muito próximas como o português e o espanhol torna-se claro que aproximadamente após um ano de exposição a esta língua estrangeira, o aprendiz brasileiro parece ficar insensível às pequenas diferenças gramaticais que, no entanto, fazem a diferença em termos de comunicação em nível avançado e abrem espaço para a fossilização. Nos excertos foram enfocados alguns problemas que geraram discussão entre W e L, mas não foram comentados os erros que passaram inadvertidos como, por exemplo, o caso de L que parece ter problema com os ditongos (‘seis’ e *’ses’), com as formas verbais (*‘dormiendo’, *‘durmindo’), enquanto que W não parece percebê-los, pois não os corrige. Nesse sentido, nenhum dos dois nota que usam uma construção transferida literalmente do português, *‘estaba con duda, quando deveriam ter dito ‘tenía duda’, bem como não deram mostras de terem entendido que não é correto usar o possessivo em situações em que é óbvia a relação entre o possuidor e o objeto possuído: *’peinar su pelo’ ou *’cepillar sus dientes’. É possível que o *feedback corretivo*, ofertado pela pesquisadora, tenha sido ignorado por se tratar de uma informação que vem de fora e que não foi constituída no âmbito da ZDP entre os dois. Assim, na segunda sessão, L usou a frase *‘apagarlo (referindo-se ao despertador) con sus pies’, o que não foi corrigido pelo parceiro.

⁹ Convém assinalar que o fato de processar devidamente as informações não significa que estas foram internalizadas. Também pode ocorrer que foram armazenadas, mas nem sempre estão disponíveis para uso em contexto natural de comunicação.

IV. CONCLUSÃO PARCIAL

A análise da amostragem das atividades realizadas colaborativamente permite vislumbrar algumas tendências no processo de aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros. Em primeiro lugar, é de se ressaltar a importância da interação dialógica que abre caminho para a percepção das falhas linguísticas como ponto de partida para a testagem de hipóteses e de correção, embora no momento desta pesquisa, os resultados tenham sido modestos. Aparentemente, os aprendizes só se dão conta de alguns aspectos linguísticos, fazendo caso omissivo de outros que, do ponto de vista do especialista, seriam fundamentais, sobretudo se fosse levado em consideração o nível em que se encontram na carreira de Letras/Espanhol. Assim, certos erros que não foram observados como, por exemplo, a construção ‘estar en duda’ ou a forma verbal ‘dormiendo’/‘durmiendo’ podem indicar a fossilização entendida como processo de cristalização de erros. No caso desses dois participantes, é possível que a hesitação seja um sinal positivo de que haverá tempo de correção, o que dependerá do grau de percepção da proximidade formal entre as línguas implicadas.

Nesse sentido, a prática de tarefa colaborativa contribui significativamente para o desenvolvimento da reflexão metalinguística, sem a qual o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras por indivíduos adultos estaria restrito à tradicional repetição de estruturas selecionadas como parâmetros. Convém recordar que a consciência de semelhança interlinguística promove o uso frequente de transferência como estratégia de comunicação que, quando se trata de português e de espanhol, costuma dar conta das lacunas, o que ajudaria a criar nos falantes brasileiros a falsa ilusão de que conhecem essa língua estrangeira.¹⁰

A oportunidade de refletir metalinguisticamente num contexto interacional contribui para adquirir autonomia de aprendizagem, em que a noção de conhecimento linguístico passa de uma concepção informal para formal e científica, o que, por sua vez, contribui para ampliá-la: a língua espanhola deixa de ser vista apenas como meio de comunicação improvisado, mas também como objeto linguístico que em última instância explica o seu uso e funcionamento num determinado contexto sociocultural.

Por outro lado, o amadurecimento na atitude em relação ao processo de aprendizagem não parece ser suficiente para compreender que o erro ganha uma nova

¹⁰ Isso explicaria o percurso de aprendizagem do falante brasileiro aprendiz de espanhol: facilidade no início, dificuldade no meio, dependendo do grau de percepção das diferenças entre a L1 e a L2, tendência à fossilização das estruturas consideradas básicas, em contraste com a capacidade comunicativa.

dimensão na tarefa colaborativa: ele não é meramente uma falha ou sinal de ignorância, mas torna-se a evidência negativa necessária para buscar a forma correta, promotora, entre outros fatores, da criação da ZDP. A forma em que os dois participantes do estudo se comportam sugere em alguns momentos que subsiste o modelo tradicional de correção feita pelo mais experiente, a qual é respeitada pelo parceiro, sem questionamentos, pois L reconhece que seguiu a escolha do outro. Mesmo assim, em outras partes do diálogo é possível vislumbrar certa mudança em direção à noção de erro como *feedback corretivo*, uma vez que o verbo ‘sonar’ foi usado devidamente na segunda produção de textos ¹¹. Paralelamente se define de modo cada vez mais claro o espaço da co-construção de conhecimentos e sua contínua reorganização em que as dúvidas surgem por conta do trabalho em parceria e em que duas vozes procuram resposta.

Em segundo lugar, o que merece comentários é o foco no sentido mais do que na forma, o que numa situação comunicativa real parece ser uma tendência natural. Mesmo em se tratando de duas línguas muito próximas, o desconhecimento do vocabulário, que poderia ser solucionado pelo emprego de cognatos ou sinônimos, parece gerar mais insegurança do que questões morfossintáticas e fonológicas. Estas são simplesmente ignoradas. No entanto, a outra cara desse indicativo negativo na produção de narrativas é o fato de que ambos os participantes demonstraram ter consciência de que a semelhança entre o português e o espanhol é muitas vezes falsa. Nas vacilações é possível vislumbrar a desconfiança como na dúvida em relação ao uso de ‘mientras’ e ‘cuanto’¹², o que reflete o nível intermediário em que os dois se encontram. Efetivamente, é nessa etapa que a percepção de que a língua espanhola não é uma cópia do português (e vice-versa) leva à consciência de que cada uma possui uma gramática específica, o que prepara o terreno para a abordagem e discussão metalinguísticas.

Finalmente, é curioso observar que o primeiro passo que os aprendizes dão quando encontram estruturas novas é dissimulá-las, baixando o tom de voz, interrompendo a fala e/ou repetindo as palavras, o que sinaliza tanto a necessidade de se ouvir quanto o pedido de ajuda, muitas vezes atendido pelo parceiro em forma de paráfrase ou expressões

¹¹ A mudança de comportamento ficou visível num experimento posterior em que os dois aprendizes participaram da atividade de tradução do espanhol ao português de umas tiras chilenas de Condorito, cujo artigo será elaborado oportunamente.

¹² No material coletado só existe um caso de dúvida no nível sintático, gerada pela dicotomia semelhança e falsa semelhança. É o caso de ‘peinar mi pelo’ (L) y ‘me peino...el pelo?’ (W).

equivalentes no contexto.¹³ Por conseguinte, a questão que perturba esta pesquisa tem a ver com o uso de estratégias comunicativas que, se preenchem a lacuna do momento, podem desperdiçar a oportunidade de novas aquisições linguísticas. Do ponto de vista pedagógico, seria interessante estabelecer uma prática que inclua algum tipo de controle para evitar que os aprendizes se limitem a recuperar e internalizar o aparentemente conhecido, estimulando sua curiosidade e criatividade¹⁴.

V. REFERÊNCIAS

ABRAMI, P. C. **L'apprentissage coopératif: theories, méthodes, activités**. Montreal: Lês éditions de la Chenelière inc., 1996.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

ELLIS, R. **Task-based research and language pedagogy**. Institute of language teaching and learning. University of Auckland, 2000.

FERNANDES-BOËCHAT, M. H. **The Cognitive Chain-Reaction Theory in Foreign Language Learning**. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA (AILA)*, 2000, Japão.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia. 2006.

GRAÇA, R. M. de O. Tese de doutorado: **O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola**. Porto Alegre. 2011.

LIMA, M. dos S.; COSTA, P. da S. C. **Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense**. *Interfaces Brasil-Canadá*. Rio Grande. n°11. 2010.

LITTLEWOOD, W. **The task based approach: some questions and suggestions**. *ELT Journal Volume 58/4*. October 2004. Oxford University Press.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. SP: Scipione, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. SP: Martins Fontes, 1991.

¹³ Por exemplo: “Que a principio, a principio, dio cierto. Que a principio dio cierto. Y a principio dio cie, y a principio dio, cierto. Dio cierto, a principio, ah, dio cierto”. ¿No? (W)/ “Dio cierto está extraño.”(L)/ “É. A principio” (W)/ “Funcionó” (L).

¹⁴ Novamente, foi no experimento com a tradução onde surgiram exemplos de assimilação e de criatividade.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving.** *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, 1976, p. 89-100.